

HƯỚNG DẪN
VIẾT CHUẨN ĐẦU RA VÀ ĐÁNH GIÁ
MỨC ĐỘ ĐẠT CHUẨN ĐẦU RA
(Version 1.0)

PGS.TS Lê Văn Hảo (Chủ biên)
ThS Trần Hoài Bảo, TS Nguyễn Văn Tân,
ThS Nguyễn Anh Tuấn, ThS Bùi Ngọc Hữu Vinh

Bình Dương, tháng 5 năm 2024

MỤC LỤC

GIỚI THIỆU	2
BẢNG TỪ VIẾT TẮT	3
I. VIẾT CHUẨN ĐẦU RA.....	4
1. Một số thuật ngữ liên quan.....	4
2. Tính tương thích giữa các thuật ngữ	6
3. Lý do cần có chuẩn đầu ra	7
4. Một số nguyên tắc của viết chuẩn đầu ra	8
5. Viết chuẩn đầu ra chương trình đào tạo	13
6. Viết chuẩn đầu ra môn học	17
II. ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ ĐẠT CHUẨN ĐẦU RA.....	19
1. Lý do cần đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra.....	19
2. Một số nguyên tắc của hoạt động đánh giá	19
3. Đánh giá trực tiếp và đánh giá gián tiếp	22
4. Đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra môn học	24
5. Đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra chương trình đào tạo	25
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	29

GIỚI THIỆU

Trường Đại học Quốc tế Miền Đông đã và đang triển khai chủ trương đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra (Outcomes – based education) đối với tất cả các ngành đào tạo. Nhằm góp phần hỗ trợ Quý thầy cô ở các khoa trong việc xây dựng, cập nhật chuẩn đầu ra trong các đề cương chi tiết môn học và chương trình đào tạo cũng như xác định các phương pháp đánh giá mức độ người học đạt chuẩn đầu ra, chúng tôi xin giới thiệu tài liệu ***Hướng dẫn viết chuẩn đầu ra và đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra (Version 1.0)*** đã được nhóm tác giả biên soạn.

Với mong muốn không ngừng nâng cao chất lượng của tài liệu cho lần giới thiệu sau, chúng tôi rất mong nhận được sự tham gia góp ý của tất cả quý đồng nghiệp về hình thức và nội dung của tài liệu này.

Trân trọng cảm ơn.

TM. NHÓM TÁC GIẢ

PGS.TS. Lê Văn Hảo

BẢNG TỪ VIẾT TẮT

CĐR	Chuẩn đầu ra
CLOs	Course learning outcomes (Chuẩn đầu ra môn học)
CSGD	Cơ sở giáo dục
CTĐT	Chương trình đào tạo
ĐHQTMĐ	Trường Đại học Quốc tế Miền Đông
EOs	Educational objectives (Mục tiêu giáo dục)
GAs	Graduate attributes (Đặc trưng/Phẩm chất và năng lực cốt lõi của người học tốt nghiệp)
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GDDH	Giáo dục đại học
GV	Giảng viên
KĐCL	Kiểm định chất lượng
LLOs	Lesson learning outcomes (Chuẩn đầu ra bài học)
PLOs	Program learning outcomes (Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo)
POs	Program objectives (Mục tiêu chương trình đào tạo)

I. VIẾT CHUẨN ĐẦU RA

1. Một số thuật ngữ liên quan

1.1 Mục tiêu giáo dục của CSGD (Institution's Educational objectives/Graduate attributes - EOs/GAs):

Mục tiêu giáo dục của mỗi CSGD thường được hiểu theo một trong hai quan điểm: (1) là những mục tiêu lớn mà Nhà trường mong muốn đạt được về mặt học tập của người học, về hoạt động học thuật và sự phát triển chung của Nhà trường¹; (2) là những phát biểu khái quát về các phẩm chất và năng lực mà Nhà trường kỳ vọng người học tốt nghiệp sẽ đạt được². Những mục tiêu/kỳ vọng này được áp dụng chung cho tất cả các CTĐT ở mỗi hoặc tất cả các trình độ đào tạo của Nhà trường (Scott et al., 2019). Thay vì dùng *Educational objectives*, nhiều CSGD đại học trên thế giới³ sử dụng thuật ngữ *Graduate attributes* theo ý nghĩa số (2) nói trên. Đại học Quốc gia TP.HCM cũng đã có chủ trương xây dựng thí điểm *Bộ phẩm chất và năng lực sinh viên tốt nghiệp (Graduate attributes and Competencies)* đối với trình độ đại học để triển khai trong các trường thành viên⁴.

Đối với các CSGD đại học của Việt Nam, Mục tiêu giáo dục của CSGD cần đáp ứng Mục tiêu chung của GDĐH được nêu tại Luật Giáo dục đại học (“*Đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức; có kiến thức, kỹ năng thực hành nghề nghiệp, năng lực nghiên cứu và phát triển ứng dụng khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo; có sức khỏe; có khả năng sáng tạo và trách nhiệm nghề nghiệp, thích nghi với môi trường làm việc; có ý thức phục vụ nhân dân*”) và các mục tiêu cụ thể (theo từng trình độ) (Quốc hội, 2018).

Đối với Trường Đại học Quốc tế Miền Đông, Mục tiêu giáo dục hiện nay đối với tất cả các ngành đào tạo thuộc Nhà trường là (ĐHQTMĐ, 2021):

- *Ý thức trách nhiệm của bản thân đối với gia đình, cộng đồng và đất nước; ý thức đạo đức nghề nghiệp (Self-awareness and Professional Ethics).*

- *Kiến thức, kỹ năng chuyên sâu, thực tiễn và toàn diện về ngành đào tạo; kiến thức nền tảng về khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, chính trị (Knowledge).*

¹ Ví dụ: <https://www.usm.my/my-usm/about/institutional-education-goals>

² Ví dụ: <https://www.etsu.edu/com/msec/institutionaleducationalobjectives.php>

³ Ví dụ: <https://www.stir.ac.uk/student-life/careers/careers-advice-for-students/graduate-attributes/>

⁴ https://vnuhcm.edu.vn/news_32346864/bo-pham-chat-va-nang-luc-sinh-vien-tot-nghiep-dai-hoc-quoc-gia-thanh-pho-ho-chi-minh/343738313364.html

- Khả năng giao tiếp, hợp tác nhóm, sử dụng ngoại ngữ hiệu quả, khả năng hội nhập và thích ứng với yêu cầu nghề nghiệp trong bối cảnh toàn cầu hóa (*Communication and Integration*).

- Tư duy phản biện, đổi mới, sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề (*Critical Thinking and Problem Solving*).

- Khả năng tự học, tự nghiên cứu, ứng dụng khoa học – công nghệ trong thời đại số (*Lifelong Learning*).

- Khả năng tổ chức, dẫn dắt, cải tiến công việc và tinh thần khởi nghiệp (*Leadership and Entrepreneurship*).

1.2 Mục tiêu CTĐT (Program educational objectives/Program objectives - POs):

Mục tiêu CTĐT là sự cụ thể hóa Mục tiêu giáo dục của CSGD đến một CTĐT cụ thể, và được xem là phát biểu cô đọng về những gì mà một CTĐT cần chuẩn bị cho người học tốt nghiệp bước vào lĩnh vực nghề nghiệp của họ. Nhiều CSGD hoặc tổ chức KĐCL quan niệm POs là các năng lực/khả năng mà người học sẽ được hình thành sau một vài năm (thường từ 3 – 5 năm) tính từ thời điểm tốt nghiệp, ví dụ như PennState University⁵ (sau 03 năm tính từ thời điểm tốt nghiệp), ABET (“*Program educational objectives are broad statements that describe what graduates are expected to attain within a few years after graduation*”⁶).

Đối với CTĐT tại các CSGD đại học của Việt Nam, Mục tiêu CTĐT cần đáp ứng các yêu cầu được nêu tại Điều 4 của Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT (Bộ GD&ĐT, 2021b):

(1) Phải nêu rõ kỳ vọng của cơ sở đào tạo về năng lực và triển vọng nghề nghiệp của người tốt nghiệp chương trình đào tạo.

(2) Phải thể hiện được định hướng đào tạo: định hướng nghiên cứu, định hướng ứng dụng hoặc định hướng nghề nghiệp; đáp ứng nhu cầu của giới tuyển dụng và các bên liên quan.

(3) Phải phù hợp và gắn kết với sứ mạng, tầm nhìn, chiến lược phát triển của cơ sở đào tạo, nhu cầu của xã hội; phù hợp với mục tiêu của giáo dục đại học theo quy định tại Luật Giáo dục đại học và mô tả trình độ theo Khung trình độ quốc gia Việt Nam.

1.3 Chuẩn đầu ra

⁵ <https://behrend.psu.edu/school-of-engineering/academic-programs/mechanical-engineering-technology-associate/objectives-and-outcomes>

⁶ <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2022-2023/>

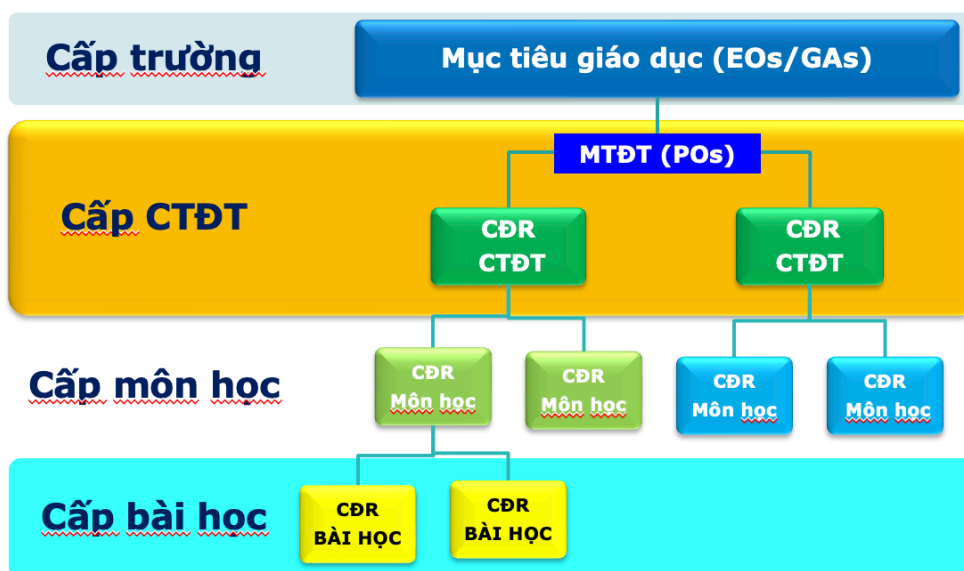
Trong GDDH của Việt Nam, khái niệm CĐR đang được sử dụng ở ba cấp: CĐR cấp CTĐT (Program learning outcomes – PLOs), CĐR cấp môn học (Course learning outcomes – CLOs) và CĐR cấp bài học/chương/mục (Lesson learning outcomes – LLOs). Tuy nhiên, các định nghĩa chính thức của Việt Nam chủ yếu đề cập đến cấp CTĐT và được điều chỉnh/cập nhật theo thời gian:

- Công văn số 2196/BGDĐT-GDDH: “CĐR ngành đào tạo là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn; kỹ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề; công việc mà người học có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác đối với từng trình độ, ngành đào tạo” (Bộ GD&ĐT, 2010).
- Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT: “CĐR là yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân mà người học đạt được sau khi hoàn thành chương trình đào tạo, được cơ sở giáo dục cam kết với người học, xã hội và công bố công khai cùng với các điều kiện đảm bảo thực hiện” (Bộ GD&ĐT, 2017)
- Luật Giáo dục năm 2019: “CĐR là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình giáo dục” (Quốc hội, 2019).
- Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT: “CĐR là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp (Bộ GD&ĐT, 2021b).

2. Tính tương thích giữa các thuật ngữ

Khi xây dựng hoặc cập nhật CTĐT, các thuật ngữ nói trên (được sử dụng trong bối cảnh cụ thể) cần có sự tương thích như sau (Hình I.1):

- Mục tiêu CTĐT (POs) cần đáp ứng đầy đủ Mục tiêu giáo dục của CSGD (EOs/Gas).
- CĐR CTĐT (PLOs) cần đáp ứng và cụ thể hóa Mục tiêu CTĐT (POs).
- CĐR của môn học (CLOs) cần đáp ứng và cụ thể hóa một hoặc một số CĐR CTĐT (PLOs).
- CĐR bài học (LLOs) cần đáp ứng và cụ thể hóa một hoặc một số CĐR môn học (CLOs).



Cấu trúc hệ thống Mục tiêu & CĐR

Hình I.1: Tính tương thích giữa hệ thống Mục tiêu và CĐR

3. Lý do cần có chuẩn đầu ra

Trong GDDH của Việt Nam, có thể nói khái niệm CĐR bắt đầu được chính thức đưa vào áp dụng kể từ khi Bộ GD&ĐT ban hành Công văn 2196/BGDĐT-GDDH về Hướng dẫn xây dựng và công bố CĐR ngành đào tạo (Bộ GD&ĐT, 2010). Cho đến nay, có thể khái quát các lý do chính để cần có CĐR trong GDDH như sau:

- Trong một thời gian dài, GDDH đã xem trọng cách tiếp cận nội dung trong thiết kế và vận hành các CTĐT, ở đó những gì được dạy cho người học được quan tâm bậc nhất chứ không phải những gì người học có thể làm được từ những điều được học.
- Mục tiêu (chung và cụ thể) của các CTĐT trước đây được thiết lập nhằm thể hiện mong muốn của các CSGD về sản phẩm đào tạo, thường thiếu tính đo lường được, thiếu cụ thể về những gì người học có thể làm được sau quá trình học, và chưa thể hiện rõ tính cam kết của CSGD về chất lượng của sản phẩm đào tạo đối với các bên liên quan, đặc biệt là đối với người học.
- CĐR của CTĐT thiết lập định hướng và cũng là đích đến trong việc thiết kế chương trình dạy học và các hoạt động dạy – học, kiểm tra đánh giá.
- CĐR của CTĐT, cùng với CĐR của môn học và bài học, giúp người học hiểu rõ họ được mong đợi những gì trong học tập, từ đó giúp họ định hướng tốt hơn trong quá trình học.
- Giúp các bên liên quan bên ngoài CSGD, đặc biệt là người sử dụng lao động, biết được những năng lực người học được đào tạo.

- Thực hiện theo Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT (Bộ GD&ĐT, 2021a), người học cần đạt được CDR của CTĐT đại học như là một điều kiện bắt buộc để được xét tốt nghiệp.

- Trong hoạt động KĐCL cấp CTĐT, các bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng GDDH của Việt Nam cũng như của các tổ chức KĐCL nước ngoài đều có các yêu cầu về việc thiết lập CDR và xây dựng CTĐT, tổ chức dạy – học và kiểm tra đánh giá đáp ứng CDR.

4. Một số nguyên tắc của viết chuẩn đầu ra

Khi viết CDR của môn học hoặc của CTĐT, cần xem xét việc đáp ứng các yêu cầu, nguyên tắc sau đây:

4.1 Đáp ứng các quy định hiện hành

Theo yêu cầu của Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT (Bộ GD&ĐT, 2021b), CDR CTĐT cần:

- Thể hiện phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành CTĐT, bao gồm các yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học.

- Đáp ứng các yêu cầu cụ thể sau:

(1) Rõ ràng và thiết thực, thể hiện kết quả học tập mà người tốt nghiệp cần đạt được về hiểu biết chung và năng lực cốt lõi ở trình độ đào tạo, những yêu cầu riêng của lĩnh vực, ngành đào tạo.

(2) Đo lường, đánh giá được theo các cấp độ tư duy làm căn cứ thiết kế, thực hiện và cải tiến nội dung và phương pháp giảng dạy; kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và cấp văn bằng cho người học.

(3) Nhất quán với mục tiêu của CTĐT, thể hiện được sự đóng góp rõ nét đồng thời phản ánh được những yêu cầu mang tính đại diện cao của giới tuyển dụng và các bên liên quan khác.

(4) Chỉ rõ bậc trình độ cụ thể và đáp ứng CDR về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm, năng lực cần thiết theo quy định cho bậc trình độ tương ứng theo Khung trình độ quốc gia Việt Nam.

(5) Bảo đảm tính liên thông với chuẩn đầu vào của trình độ đào tạo cao hơn (nếu có), đồng thời tạo cơ hội liên thông ngang giữa các chương trình cùng trình độ đào tạo, nhất là giữa các chương trình thuộc cùng nhóm ngành hoặc cùng lĩnh vực.

(6) Được cụ thể hóa một cách đầy đủ và rõ nét trong CĐR của các học phần và thành phần trong CTĐT, đồng thời được thực hiện một cách có hệ thống qua liên kết giữa các học phần và các thành phần.

(7) Đảm bảo tính khả thi, phù hợp với khối lượng chương trình để phần lớn người học đã đáp ứng chuẩn đầu vào có khả năng hoàn thành của CTĐT trong thời gian tiêu chuẩn.

4.2 Đáp ứng yêu cầu của thị trường việc làm

Khi xây dựng CĐR cho CTĐT, CSGD cần thu thập các yêu cầu về năng lực nghề nghiệp từ các bên liên quan, đặc biệt là người sử dụng lao động. Điều này cũng đã được thể hiện tại Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT (Bộ GD&ĐT, 2021b) như đã đề cập ở phần I.4.1 (... thể hiện được sự đóng góp rõ nét đồng thời phản ánh được những yêu cầu mang tính đại diện cao của giới tuyển dụng và các bên liên quan khác). Một trong những phương pháp phổ biến trên thế giới là thực hiện khảo sát yêu cầu về năng lực của người học tốt nghiệp thông qua hội thảo DACUM (Developing a Curriculum) (Nicholls & Nicholls, 2018), ở đó các chuyên gia và nhà lãnh đạo trong lĩnh vực nghề nghiệp liên quan sẽ cùng với CSGD thảo luận và đề xuất những năng lực cần có của người học tốt nghiệp để có thể đáp ứng tốt yêu cầu của nghề nghiệp trong bối cảnh hiện tại và tương lai gần. Ở Trường Đại học Quốc tế Miền Đông, Hội thảo DACUM lần đầu tiên được tổ chức vào ngày 14/12/2023 cho Ngành Kỹ thuật Điện tử - Viễn thông (Hình I.2).



Hình I.2: Hội thảo DACUM của ngành Kỹ thuật Điện tử - Viễn thông được thực hiện tại Trường Đại học Quốc tế Miền Đông ngày 14/12/2023

4.3 Đáp ứng nguyên tắc SMART hoặc WISER

a) Nguyên tắc SMART:

- *Specific (Cụ thể)*: CĐR phải được diễn đạt một cách súc tích, cụ thể, rõ ràng. Càng xuống đến cấp bài học, các yêu cầu này đối với CĐR càng cao.

- *Measurable (Có thể đo lường được)*: CĐR phải có tính đo lường, đánh giá được. Càng xuống đến cấp bài học, các động từ chỉ hành động (của CĐR) càng phải rõ ràng về khả năng đo lường được. Ví dụ: (*Kết thúc bài học, người học có thể*) “*phát âm theo đúng phiên âm quốc tế đối với hầu hết các từ vựng trong lĩnh vực đời sống hằng ngày*”.

- *Attainable/Achievable (Có thể đạt được)*: CĐR cần được thiết kế sao cho “*phần lớn người học đã đáp ứng chuẩn đầu vào có khả năng hoàn thành CĐR của CTĐT trong thời gian tiêu chuẩn*” (Điều 5, Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT).

- *Realistic/Relevant (Phù hợp)*: CĐR phải có tính thực tiễn, gắn với bối cảnh mà CĐR đó sẽ đạt được đồng thời phù hợp với vai trò của người thực hiện hành vi nêu trong CĐR đó (Vũ, 2023). Ví dụ, CĐR của một CTĐT các ngành Cử nhân sư phạm cần phải gắn với bối cảnh giáo dục và phù hợp với công việc của giáo viên.

- *Time-bound (Có khung thời gian)*: CĐR cần nêu rõ khung thời gian mà người học được cho là sẽ đạt được CĐR đó (Chamberlain, 2011). Đối với CĐR của bài học, thông thường mốc thời gian sẽ là cuối bài học. Tương tự, đối với CĐR của CTĐT, thông thường mốc thời gian sẽ là lúc kết thúc CTĐT. Tuy nhiên, có một số CĐR (ví dụ CĐR về ngoại ngữ, công nghệ thông tin) người học cần đạt được sớm hơn để họ có thể vận dụng trong quá trình học tập.

b) Nguyên tắc WISER:

Nguyên tắc WISER đã được Ong Chee Bin (2023) giới thiệu nhằm mục đích mở rộng nguyên tắc SMART theo tiếp cận đáp ứng với hệ sinh thái (Ecosystem Approach), với nội hàm như sau (Hình I.3):

- *Work of the future*: Bên cạnh việc đáp ứng nhu cầu của công việc hiện tại, CĐR của CTĐT cần đáp ứng được xu thế phát triển của công việc trong một tương lai gần.

- *Integrated constructive alignment*: CĐR của CTĐT cần có tính tương thích dọc (tương thích với CĐR của các CTĐT ở trình độ thấp hơn và cao hơn) và tương thích ngang (tương thích giữa các CĐR trong cùng một CTĐT và giữa CĐR của các CTĐT thuộc cùng trình độ của CSGD).

- Significance and SMART: CDR cần xứng tầm với vai trò trong xã hội của người tốt nghiệp và đáp ứng nguyên tắc SMART.

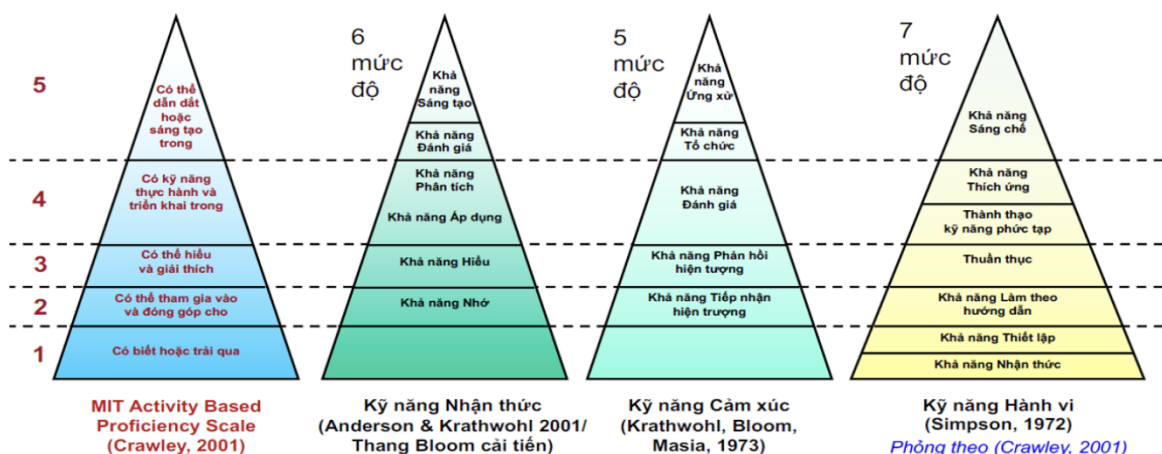
- Ecosystem perspective: CDR được thiết lập trên cơ sở xem xét toàn diện các yếu tố của hệ sinh thái, bao gồm các yếu tố chính trị, kinh tế, xã hội, kỹ thuật, môi trường, luật pháp (PESTEL).

- Real-world experience: CDR và các hoạt động dạy, học, đánh giá cần được thiết kế dựa trên các yêu cầu của thực tế nghề nghiệp.

SMART Outcomes		WISER Outcomes	
S pecific	Concise, well-defined statements with active verb, object and context of what students will be able to achieve or perform.	W ork of the future	ELOs should be formulated based on work of the future that are 5 years ahead of time.
M easurable	Learning outcomes use active verbs that are measurable or observable through student assessment.	I ntegrated constructive alignment	ELOs are vertically and horizontally constructively aligned from ecosystem to microsystem.
A ttainable	The domain and level of learning outcomes are realistic for students to achieve considering the knowledge, skills & attitude, and resources. ©Education Quality International	S ignificance & SMART	ELOs should be of significance that are based on real-life roles and written with the SMART principle
R elevant	The learning outcomes are aligned with the expected outcomes of the programme and the needs of the stakeholders.	E cosystem perspective	ELOs are formulated in consideration of the contextual factors and stakeholders' needs in the ecosystem
T ime	The required time for students to achieve the learning outcomes is specified and realistic.	R eal-world Learning	ELOs, teaching & learning and student assessment are related to the real world.

Hình I.3: Hai nguyên tắc SMART và WISER

4.4 Sử dụng thống nhất các kiểu phân loại năng lực



Hình I.4: Một số thang đo Nhận thức - Kỹ năng – Thái độ

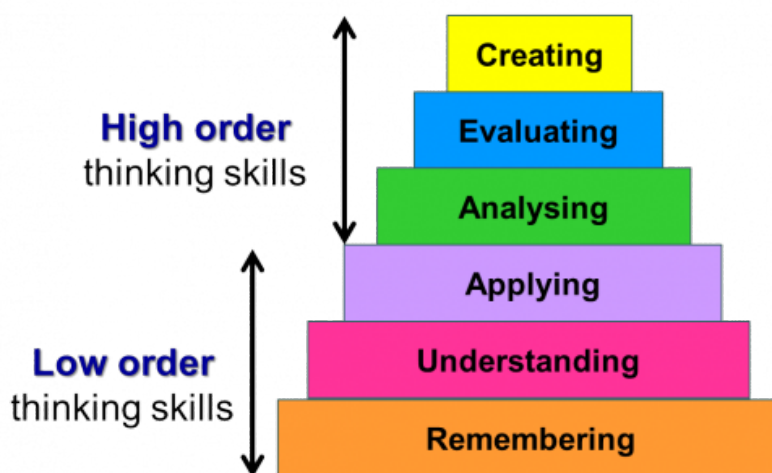
Hiện nay có nhiều thang phân loại được sử dụng nhằm phân loại hoặc đo lường kiến thức, kỹ năng, thái độ hoặc năng lực nói chung như thang Bloom, thang SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes), thang Fink (Fink's Significant Learning Outcomes), Khi xác định các động từ hành động của CĐR, không nhất thiết phải dùng duy nhất một thang phân loại cho toàn bộ CĐR, tuy nhiên với các CĐR thuộc cùng một lĩnh vực nhận thức (cognitive domain), kỹ năng hành vi (psychomotor domain) hoặc cảm xúc/thái độ (affective domain) thì chỉ nên dùng duy nhất một thang phân loại. Bộ tiêu chuẩn KĐCL CTĐT (Version 4.0) của tổ chức AUN-QA (2020) cũng đã có một yêu cầu liên quan tại Tiêu chí 1.1: *“The programme to show that the expected learning outcomes are appropriately formulated in accordance with an established learning taxonomy ...”*.

Trong GDDH, Thang phân loại Bloom (Bloom’s Taxonomy) được sử dụng rộng rãi hơn cả khi cần thiết lập CĐR trong lĩnh vực nhận thức (bao gồm cả các kỹ năng tư duy). Bảng I.1 cung cấp một số động từ hành động tiêu biểu tương ứng với mỗi cấp độ nhận thức trên Thang phân loại Bloom (được hiệu chỉnh bởi Anderson và Krathwohl, 2001).

Cấp độ nhận thức	Động từ hành động
Nhớ (Remembering)	Nhắc lại, mô tả, liệt kê, gọi tên, nhận diện, kết nối, chọn lọc, phác thảo, ...
Hiểu (Understanding)	Định nghĩa, tóm tắt, phân loại, phân biệt, khái quát hóa, cho ví dụ, so sánh, sắp xếp, mô tả, trình bày, giải thích, ...
Vận dụng (Applying)	Đề xuất, kiểm tra, chỉnh sửa, dự đoán, xây dựng, sử dụng, thể hiện, giải quyết, tính toán, chứng minh, giải thích, lập kế hoạch, ...
Phân tích (Analyzing)	Phân biệt, điều tra, phân tích, xem xét, đặt vấn đề, lý giải, so sánh, lập biểu đồ, minh họa, xây dựng mối liên hệ, hệ thống hóa, ...
Đánh giá (Evaluating)	Đánh giá, cho ý kiến, nhận xét, bình luận, tổng hợp, ...
Sáng tạo (Creating)	Phát triển, thiết kế, thiết lập, xây dựng, thiết kế, sáng tác, đề xuất, ...

Bảng I.1: Thang Bloom và động từ hành động

Các cấp độ nhận thức Nhớ, Hiểu, Vận dụng được xem là các kỹ năng tư duy bậc thấp; còn các cấp độ Phân tích, Đánh giá, Sáng tạo được xem là các kỹ năng tư duy bậc cao (Hình I.5).



Hình I.5: Các mức kỹ năng tư duy

Bên cạnh lĩnh vực nhận thức, Bloom cùng một số tác giả khác cũng xây dựng thang phân loại cho hai lĩnh vực/phạm trù Kỹ năng hành vi và Thái độ. Bảng I.2 thể hiện độ phức tạp tăng dần đối với mỗi lĩnh vực⁷.

Lĩnh vực Kỹ năng hành vi	Lĩnh vực Thái độ
1. Bắt chước (Imitation)	1. Tiếp thu (Receiving)
2. Thao tác (Manipulation)	2. Đáp ứng (Responding)
3. Làm chuẩn xác (Precision)	3. Hình thành giá trị (Valuing)
4. Liên kết (Articulation)	4. Tổ chức (Organisation)
5. Tự nhiên hóa (Naturalization)	5. Đặc trưng hóa (Characterization)

Bảng I.2: Thang phân loại Bloom theo lĩnh vực kỹ năng hành vi và thái độ

5. Viết chuẩn đầu ra chương trình đào tạo

5.1 Cấu trúc CĐR

Cấu trúc phổ biến đối với một CĐR là: **Động từ hành động + Nội dung + Bối cảnh** (Verb + Content + Context).

⁷ Tham khảo thêm tại: <https://www.astate.edu/dotAsset/7a3b152c-b73a-45d6-b8a3-7ecf7f786f6a.pdf>

Ví dụ: (Kết thúc khóa học, người học có thể) “vận dụng các kiến thức ngành để hình thành giải pháp cho các vấn đề kỹ thuật trong lĩnh vực chuyên môn”.

5.2 Sử dụng động từ hành động trong CĐR

- Trường hợp 1: Sử dụng một động từ thể hiện mức năng lực cao nhất được kỳ vọng.

Ví dụ: Với CĐR được viết “**Hiểu** và **Vận dụng** kiến thức toán học vào các vấn đề thuộc lĩnh vực chuyên môn” thì chỉ cần dùng động từ “Vận dụng” là đủ.

- Trường hợp 2: Sử dụng đồng thời một số động từ nếu chúng không hoàn toàn phụ thuộc nhau hoặc độc lập về năng lực.

Ví dụ: “Có khả năng **thiết kế**, **vận hành** và **đánh giá** các hệ thống điều khiển mạng điện trong một cơ sở công nghiệp”.

5.3 Số lượng CĐR của CTĐT

- Không có một quy định hoặc nguyên tắc cứng nhắc nào cho việc ấn định số lượng CĐR của một CTĐT. Hãy tham khảo một số khuyến nghị của các trường đại học trên thế giới:

+ University of Waterloo: đề xuất viết từ 8 đến 12 CĐR cho CTĐT trình độ đại học⁸.

+ University of Northern Colorado: “Thông thường, các CTĐT có từ 5 đến 10 CĐR. Tuy nhiên, không có quy tắc cứng nhắc nào về số lượng CĐR cho một CTĐT. Mỗi CTĐT nên xây dựng một bộ CĐR đủ để có thể xác định kiến thức, kỹ năng và những giá trị quan trọng mà người học tốt nghiệp có thể đạt được. Tuy nhiên, không nên có quá nhiều CĐR đến mức việc thu thập và phân tích dữ liệu cho tất cả các CĐR trở nên không thực tế”⁹.

- Theo quy định của Việt Nam, CĐR của các CTĐT đại học còn cần thể hiện các “Phẩm chất” (đạo đức, chính trị, nhân văn) bên cạnh các “Năng lực” cần có, vì vậy số lượng CĐR của CTĐT nhìn chung có cao hơn so với nhiều quốc gia.

- Theo một tổng kết của Đinh Thành Việt và Trần Thị Hà Vân (2022), “thông thường số lượng các PLO của CTĐT bậc đại học thường rơi vào khoảng từ 10 – 15”.

5.4 Viết chỉ báo thực hiện (performance indicators – PIs) cho CĐR của CTĐT

- Lý do nên xây dựng hệ thống PIs cho CĐR của CTĐT:

⁸ <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/support-faculty-and-staff/curriculum-renewal/design-and-development/identifying-program-outcomes>

⁹ <https://www.unco.edu/assessment/pdf/assessment-toolbox/student-learning-outcomes-indepth.pdf>

+ CĐR của CTĐT thường mang tính khái quát, tích hợp một số kiến thức, kỹ năng hay năng lực mang tính hỗ trợ nhau vì vậy khó đo lường chung được. Hệ thống PIs giúp cụ thể hóa CĐR theo các kỳ vọng và mang tính quan sát, đo lường tốt hơn.

+ Hệ thống PIs của CĐR hỗ trợ tốt cho việc thiết kế CĐR môn học, lựa chọn phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá, các hoạt động học tập.

+ Hệ thống PIs có trọng số thể hiện tính đặc trưng của CTĐT (chú trọng kiến thức nền tảng hay năng lực nghề nghiệp), hỗ trợ xây dựng thang điểm kiểm tra đánh giá.

+ Tạo thuận lợi khi cần đo lường mức độ đạt được CĐR CTĐT của người học.

- Cấu trúc của PI: Tương tự như cấu trúc đối với CĐR (Động từ hành động + Nội dung + Bối cảnh).

- Số lượng PIs cho mỗi CĐR: Thực tiễn áp dụng nhiều nơi cho thấy mỗi CĐR CTĐT phổ biến có **từ 2 đến 4 PIs**.

Ví dụ 1 (CTĐT Công nghệ thông tin, Trường Đại học Sư phạm Đà Nẵng):

- **PLO3**: Thiết kế, đánh giá được độ phức tạp thuật toán, lập trình được các thuật toán với cấu trúc dữ liệu phức tạp.

- PI 3.1: Thiết kế được các thuật toán.
- PI 3.2: Đánh giá được độ phức tạp và lựa chọn thuật toán tối ưu cho bài toán cụ thể.
- PI 3.3: Lập trình được các thuật toán kết hợp với cấu trúc dữ liệu phức tạp.

Ví dụ 2 (CTĐT ngành Khoa học máy tính và Công nghệ thông tin, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Saudi Arabia):

A: An ability to apply knowledge of computing and mathematics appropriate to the program's Student Outcomes and to the discipline.

A1: Students demonstrate the knowledge of the foundations of mathematics, logic, and statistics.

A2: Students demonstrate the knowledge of digital logic to understand the fundamentals of computer organization.

A3: Students demonstrate an understanding of basic data structures and their representation.

A4: Students demonstrate the ability to relate concepts of mathematics with computability. [CS only]

D: An ability to function effectively on teams to accomplish a common goal.

D1: Students demonstrate the abilities to participate in team activities.

D2: Students demonstrate the abilities to organize themselves and complete assignment to meet deadlines.

E: An understanding of professional, ethical, legal, security and social issues and responsibilities.

E1: Students demonstrate the abilities to understand the security issues in computer systems.

E2: Students demonstrate knowledge of professional, ethical, legal, social issues and responsibilities.

- Sử dụng động từ hành động cho PIs của CĐR CTĐT:

+ Trường hợp 1: Nếu CĐR chỉ sử dụng 01 động từ hành động thể hiện mức năng lực cao nhất hoặc khái quát thì các PIs có thể dùng các động từ ở mức năng lực thấp hơn hoặc cụ thể hơn.

Ví dụ:

CĐR 1	Có khả năng vận dụng kiến thức Toán và Thống kê để giải quyết các vấn đề thuộc lĩnh vực chuyên môn.	Trọng số (%)
PI 1.1	Hiểu được các kiến thức Toán nền tảng được trang bị trong chương trình.	20
PI 1.2	Hiểu được các kiến thức Thống kê nền tảng được trang bị trong chương trình.	30
PI 1.3	Vận dụng được các kiến thức Toán và Thống kê để giải quyết các vấn đề chuyên môn.	50

CĐR 2	Có khả năng triển khai hoạt động nghiên cứu trong lĩnh vực chuyên môn.	Trọng số (%)
PI 2.1	Vận dụng được các phương pháp NCKH phù hợp với lĩnh vực chuyên môn.	30
PI 2.2	Nhận diện được các vấn đề cần được nghiên cứu trong lĩnh vực chuyên môn.	30
PI 2.3	Phân tích và đưa ra các khuyến nghị từ kết quả nghiên cứu.	40

+ Trường hợp 2: Nếu CĐR sử dụng một số động từ hành động không hoàn toàn phụ thuộc nhau hoặc độc lập về năng lực thì mỗi PI có thể dùng 01 động từ trong số nói trên.

Ví dụ:

CĐR 2	Có khả năng thiết kế, vận hành và đánh giá các hệ thống điều khiển mạng điện.	Trọng số (%)
PI 2.1	Thiết kế các hệ thống điều khiển mạng điện.	30
PI 2.2	Vận hành các hệ thống điều khiển mạng điện.	30
PI 2.3	Đánh giá các hệ thống điều khiển mạng điện.	40

+ Trường hợp 3: Nếu CDR sử dụng một số động từ hành động không hoàn toàn phụ thuộc nhau hoặc độc lập về năng lực cho một yêu cầu có tính khái quát thì mỗi PI có thể lặp lại các động từ này nhưng với một yêu cầu cụ thể.

Ví dụ (CTĐT ngành Kỹ thuật Điều khiển và Tự động hóa, Trường Đại học Quốc tế Miền Đông):

<p>PLO 6 Nhận diện, diễn đạt và giải quyết các vấn đề kỹ thuật trong lĩnh vực điều khiển và tự động hóa.</p> <p>PLO 6.1 (40%) Nhận diện, diễn đạt và giải quyết các vấn đề về tự động hóa.</p> <p>PLO 6.2 (30%) Nhận diện, diễn đạt và giải quyết các vấn đề về điện tử.</p> <p>PLO 6.3 (30%) Nhận diện, diễn đạt và giải quyết các vấn đề về điều khiển.</p>

6. Viết chuẩn đầu ra môn học

Cách viết CDR môn học nhìn chung cũng tương tự như cách viết CDR CTĐT (Động từ hành động + Nội dung + Bối cảnh). Tuy nhiên cũng có nơi yêu cầu đơn giản hơn (Động từ hành động + Nội dung), chẳng hạn University of Wisconsin-Madison (2024): “CDR môn học bắt đầu bằng một động từ chỉ hành động và một tuyên bố mô tả kiến thức, kỹ năng, thái độ hoặc năng lực mà người học có thể thực hiện tại thời điểm kết thúc môn học”, hoặc cụ thể hơn (Động từ hành động + Nội dung + Bối cảnh + Yêu cầu mức độ) – Ví dụ: “*Sử dụng các trang thiết bị đo đạc trong lĩnh vực xây dựng một cách thành thạo*”.

Chuẩn đầu ra cho tất cả các môn học được xây dựng phù hợp và nhất quán với CDR CTĐT thông qua ma trận kỹ năng, và với mục tiêu, nội dung của môn học (AUN-QA, 2020). Tuy không có quy định chung của thế giới là mỗi môn học phải có tối thiểu hoặc tối đa bao nhiêu CDR, nhiều trường lớn trên thế giới khuyến nghị có từ 3 đến 10 CDR (Brigham Young University–Idaho, 2024; Centre for Teaching Support & Innovation - University of Toronto, 2024; University of Wisconsin–Madison, 2024). Một nghiên cứu của Schoepp (2019) tại 10 trường đại học hàng đầu của Hoa Kỳ đối với 42 môn học (3 tín chỉ) được lựa chọn ngẫu nhiên cho thấy có tổng cộng 174 CDR, tính trung bình có **4,14** CDR cho mỗi môn học.

Sau đây là ví dụ của một bộ chuẩn đầu ra môn học “Mạch điện 2” (Electric Circuits 2) của Trường Đại học Quốc tế Miền Đông:

- Kiến thức:

CLO 1 Áp dụng phương pháp tích phân kinh điển và biến đổi Laplace để tìm đáp ứng quá độ của mạch tuyến tính một cách chính xác.

CLO 2 Áp dụng biến đổi Laplace và biến đổi Fourier để tìm đáp ứng tần số của mạch tuyến tính một cách chính xác.

CLO 3 Thiết lập giản đồ Bode từ hàm truyền của hệ thống một cách chính xác.

CLO 4 Phân tích chức năng của các bộ lọc thụ động một cách chính xác.

- Kỹ năng:

CLO 5 Sử dụng các linh kiện, thiết bị điện để lắp đặt, vận hành và đo đạc mạch điện một cách thành thạo.

CLO 6 Sử dụng phần mềm LTSpice để mô phỏng đáp ứng quá độ và đáp ứng tần số của mạch điện một cách chính xác.

CLO 7 Thực hiện thí nghiệm tìm đáp ứng quá độ và đáp ứng tần số của mạch điện, phân tích kết quả thí nghiệm và so sánh với mô hình lý thuyết một cách chính xác.

- Thái độ:

CLO 8 Thể hiện trách nhiệm trong học tập và trung thực trong quá trình thực hiện thí nghiệm.

II. ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ ĐẠT CHUẨN ĐẦU RA

1. Lý do cần đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra

Việc đánh giá mức độ đạt CDR có ý nghĩa quan trọng ở các cấp độ môn học, CTĐT, CSGD và quốc gia.

- Ở cấp độ môn học: kết quả đánh giá mức độ đạt CDR nhằm giúp người học biết được mức độ họ đã đạt được các kiến thức, kỹ năng và các giá trị mà môn học kỳ vọng; giúp GV sử dụng kết quả để quyết định mức độ hoàn thành của người học đối với môn học cũng như nhận diện các hạn chế trong thiết kế giảng dạy và đánh giá; giúp ban lãnh đạo CTĐT có được thông tin để đánh giá mức độ đạt CDR của người học đối với CTĐT.

- Ở cấp độ CTĐT: kết quả đánh giá mức độ đạt CDR CTĐT một mặt giúp người học biết được mức độ họ đã đạt được các CDR đã tuyên bố; mặt khác giúp ban lãnh đạo CTĐT xác định được mức độ đáp ứng của mỗi người học đối với các điều kiện tốt nghiệp theo Thông tư 08/2021/TT-BGDĐT, Bộ GD&ĐT (2021a), đồng thời nhận diện được các hạn chế mà CTĐT cần được cải tiến. Đây cũng là yêu cầu của hầu hết các bộ tiêu chuẩn KĐCL đối với CTĐT.

- Ở cấp độ CSGD: kết quả đánh giá mức độ đạt CDR của các CTĐT thuộc CSGD cung cấp thông tin quan trọng để công khai đến các bên liên quan, thể hiện việc thực hiện các cam kết của Nhà trường đối với người học và xã hội.

- Ở cấp độ quốc gia: kết quả đánh giá mức độ đạt CDR của các CTĐT thuộc các CSGD cung cấp thông tin cho bức tranh toàn cảnh về thực trạng và mức độ hiệu quả của các CSGD trong việc tổ chức đào tạo theo CDR, nhất là khi quốc gia đã thiết lập đầy đủ Chuẩn CTĐT cho tất cả các ngành/nhóm ngành đào tạo; cung cấp dữ liệu để đánh giá mức độ CSGD đạt được Chuẩn CSGD đại học ban hành theo Thông tư 01/2024/TT-BGDĐT (Bộ GD&ĐT, 2024).

2. Một số nguyên tắc của hoạt động đánh giá

Đánh giá trong giáo dục thường được hiểu là quá trình thu thập, tổng hợp và diễn giải các dữ liệu về hoạt động học của người học nhằm thực hiện các mục đích cụ thể trong giáo dục như: Chẩn đoán, xác nhận, tổng kết và cải thiện hoạt động dạy và học. Đánh giá nhằm cải thiện hoạt động học có thể thực hiện trong quá trình và khi kết thúc môn học nếu như các nhiệm vụ đánh giá, cách tổ chức và kết quả của đánh giá được sử dụng có ảnh hưởng tới sự điều chỉnh hoạt động giảng dạy và học tập nhằm mang lại sự tiến bộ cho người học (Hồ Thị Nhật, 2016).

Dưới sự hỗ trợ của Hiệp hội các trường đại học Hoa Kỳ (AAHE), một nhóm các nhà nghiên cứu giáo dục thuộc nhiều trường đại học, cơ quan nghiên cứu và quản lý giáo dục đã tổng hợp các nghiên cứu và kinh nghiệm các nơi về đánh giá người học để từ đó xây dựng Chín nguyên tắc đánh giá học tập (Nine principles of good practice for assessing student learning). Những nguyên tắc này bắt đầu được phổ biến từ năm 1992, và đã được xem như kim chỉ nam cho các hoạt động đánh giá người học (từ phổ thông đến đại học) ở Hoa Kỳ (Hutchings, Ewell, and Banta, 2012).

Nguyên tắc 1: Hoạt động đánh giá người học cần bắt đầu với việc thiết lập những giá trị của giáo dục.

Đánh giá không phải là mục đích mà là phương tiện để phát triển giáo dục. Để đánh giá đạt hiệu quả cao, cần bắt đầu bằng việc xác định rõ những giá trị mà chúng ta mong muốn người học có được, và từ đó nỗ lực giúp họ đạt được. Những giá trị giáo dục giúp chúng ta xác định được những gì cần đánh giá và cách đánh giá như thế nào. Nếu sứ mạng và những giá trị giáo dục bị bỏ qua, hoạt động đánh giá chỉ là việc đo lường những điều đơn giản chứ không thể giúp phát triển những gì chúng ta mong muốn ở người học.

Nguyên tắc 2: Hoạt động đánh giá đạt hiệu quả cao nếu xem học tập có tính đa chiều, tích hợp, và thể hiện kết quả theo thời gian.

Học tập là một quá trình phức tạp. Nó bao hàm không chỉ những gì người học biết mà còn những gì người học có thể làm với sự hiểu biết đó. Nó không chỉ là kiến thức và khả năng mà còn là những giá trị, thái độ và thói quen của tư duy có tác động đến sự thành công trong học tập và những thành tích khác. Đánh giá cần phản ánh tất cả những yếu tố trên bằng cách sử dụng các phương pháp khác nhau nhằm phát hiện các năng lực thật sự; sử dụng chúng theo thời gian để phát hiện sự thay đổi, phát triển và mức độ tích hợp. Cách tiếp cận như vậy sẽ giúp chúng ta có được một bức tranh đầy đủ và chính xác về học tập, từ đó giúp người học phát triển năng lực.

Nguyên tắc 3: Hoạt động đánh giá được tiến hành thuận lợi khi CTĐT đã được xây dựng các mục tiêu rõ ràng và cụ thể.

Đánh giá là một quá trình được định hướng bởi mục tiêu. Nó bao hàm việc so sánh những kết quả giáo dục với các mục tiêu và kỳ vọng được xây dựng dựa trên sứ mạng của nhà trường, chủ định của giảng viên về chương trình và môn học cũng như mục đích học tập của người học. Nếu mục tiêu của một CTĐT chưa có được tính đặc thù và sự đồng thuận, hoạt động đánh giá có thể giúp nhà trường làm sáng tỏ hơn các mục tiêu và các

chuẩn mực dùng để đánh giá. Những mục tiêu rõ ràng và có tính khả thi là hòn đá tảng cho hoạt động đánh giá.

Nguyên tắc 4: Hoạt động đánh giá cần chú trọng đến đầu ra cũng như những gì cần có để đạt được đầu ra đó.

Thông tin về đầu ra là rất quan trọng bởi nó cho biết kết quả học tập của người học. Để nâng cao chất lượng đầu ra, chúng ta cần biết những gì người học tích lũy được trong suốt quá trình học, biết về CTĐT, về hoạt động giảng dạy và những nỗ lực của người học nhằm đạt được yêu cầu của đầu ra. Hoạt động đánh giá giúp chúng ta biết được người học học tập tốt nhất trong những điều kiện nào để từ đó giúp cải thiện chất lượng học tập của họ.

Nguyên tắc 5: Hoạt động đánh giá đạt hiệu quả cao khi được tổ chức thường xuyên.

Đánh giá là một hoạt động có tính quá trình. Tính tích cực của đánh giá càng được phát huy nếu nó bao gồm chuỗi các hoạt động được kết nối theo thời gian. Những hoạt động này có thể theo sát những người học riêng lẻ hay các nhóm người học, có thể thu thập dữ liệu về người học theo thời gian hoặc sử dụng cùng một bộ công cụ đánh giá từ học kỳ này sang học kỳ khác. Mục đích của việc làm như vậy là nhằm theo dõi sự tiến bộ của người học theo hướng đạt đến những mục tiêu đã được định sẵn. Trong suốt quá trình như vậy, bản thân hoạt động đánh giá cũng cần được định kỳ xem xét để cải tiến dựa trên thông tin thu nhận được.

Nguyên tắc 6: Hoạt động đánh giá góp phần nâng cao chất lượng học tập tốt hơn một khi có sự tham gia của nhiều bên liên quan.

Mỗi bộ phận của nhà trường đều có trách nhiệm đối với học tập của người học, và đánh giá là một hoạt động thể hiện trách nhiệm đó. Chính vì vậy, cần có nhiều bên cùng tham gia vào hoạt động đánh giá người học trong đó đội ngũ nhà giáo là lực lượng nòng cốt bên cạnh đội ngũ cán bộ quản lý, cán bộ thư viện, và chính người học. Các nhóm cá nhân liên quan ngoài trường (như các cựu học viên, các nhà tuyển dụng) cũng có thể tham gia vào hoạt động đánh giá với những kinh nghiệm phong phú của mình. Vì vậy, đánh giá không chỉ là công việc của một nhóm nhỏ chuyên gia mà cần sự hợp tác của nhiều nhóm đối tượng có liên quan cùng làm việc hướng đến mục tiêu nâng cao chất lượng học tập.

Nguyên tắc 7: Hoạt động đánh giá tạo ra sự khác biệt khi được bắt đầu với vấn đề hiệu quả sử dụng đồng thời đáp ứng các câu hỏi thật sự được quan tâm.

Hoạt động đánh giá có thể phát hiện những thông tin có giá trị trong quá trình phát triển của học tập. Tuy nhiên, để thật sự hữu ích, những thông tin này cần được liên kết với những vấn đề hoặc câu hỏi thật sự được quan tâm. Điều này có nghĩa hoạt động đánh giá cần cung cấp những bằng chứng mà các bên liên quan cảm thấy tin tưởng được, giàu thông tin, có thể dựa vào đó để ra các quyết định. Vì vậy, cần tính trước thông tin đánh giá sẽ được sử dụng bởi ai và như thế nào. Đánh giá không đơn giản chỉ là công việc thu thập số liệu rồi đưa ra kết quả, mà là một quá trình được bắt đầu với những câu hỏi của các bên liên quan, tổ chức thu thập và phân tích dữ liệu với sự tham gia của họ, rồi cung cấp thông tin cùng những hướng dẫn giúp nâng cao chất lượng học tập.

Nguyên tắc 8: Hoạt động đánh giá chỉ có thể tạo ra sự chuyển biến khi nó được tiến hành cùng với các yếu tố giúp tạo ra sự thay đổi.

Hoạt động đánh giá tự nó chỉ có thể tạo ra sự chuyển biến rất nhỏ. Sự chuyển biến sẽ rõ nét hơn ở một nhà trường nếu việc nâng cao chất lượng hoạt động dạy và học được quan tâm đầy đủ. Ở đó, nâng cao chất lượng giáo dục được xem là mục tiêu hàng đầu, là trọng tâm của công tác xây dựng kế hoạch, của các quyết định về tài chính hoặc nhân sự. Ở đó, yêu cầu về đầu ra của học tập luôn đi cùng với việc đưa ra các quyết định và luôn được quan tâm để giúp người học đạt được.

Nguyên tắc 9: Nhà giáo thực hiện trách nhiệm của mình đối với người học và xã hội thông qua hoạt động đánh giá.

Xã hội đóng vai trò quan trọng đối với giáo dục. Nhà giáo có trách nhiệm cung cấp cho xã hội thông tin về việc người học đạt được các mục tiêu và kỳ vọng của giáo dục như thế nào, trách nhiệm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục; đồng thời xã hội cũng có trách nhiệm hỗ trợ nhà trường trong việc giúp người học đạt được các mục tiêu và kỳ vọng đó.

3. Đánh giá trực tiếp và đánh giá gián tiếp

Để đánh giá mức độ đạt được CDR của môn học và của CTĐT, có thể dùng phối hợp giữa các cách đánh giá trực tiếp và đánh giá gián tiếp.

- Đánh giá trực tiếp: là đo lường và phân tích các sản phẩm học tập và hành vi của người học dựa trên yêu cầu của CDR, dựa trên sự thể hiện trực tiếp của người học về kiến thức, kỹ năng và phẩm chất đã đạt được.

- **Đánh giá gián tiếp:** là thu thập, phân tích và tổng hợp các nguồn thông tin mang tính cảm nhận chủ quan hoặc các dữ liệu đo lường gián tiếp về kết quả học tập của người học, thông qua các kết quả khảo sát, phỏng vấn, tìm hiểu các bên liên quan.

Đánh giá trực tiếp thường mang lại độ tin cậy tốt hơn so với đánh giá gián tiếp, tuy nhiên đánh giá gián tiếp có thể cung cấp nhiều thông tin giá trị để bổ sung, so sánh với kết quả đánh giá trực tiếp. Đối với các CĐR khó hoặc không thể đánh giá trực tiếp (ví dụ: thái độ, khả năng lãnh đạo, động cơ, ..), cần thu thập nhiều nguồn thông tin gián tiếp để đánh giá (ví dụ: để đánh giá thái độ của người học về “làm việc nhóm”, có thể dựa vào tỷ lệ hiện diện, mức độ hoàn thành các nhiệm vụ được nhóm giao, ...).

Ví dụ:

- **Đánh giá trực tiếp và gián tiếp ở cấp môn học:**

Đánh giá trực tiếp	Đánh giá gián tiếp
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bài kiểm tra thường xuyên ▪ Bài thi kết thúc môn học ▪ Sản phẩm cá nhân/nhóm ▪ Kết quả quan sát hành vi, hoạt động của cá nhân/nhóm ▪ Sự tham gia vào thảo luận tại nhóm/lớp ▪ Hồ sơ học tập cá nhân ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tự đánh giá của cá nhân/nhóm về mức độ tiếp thu, thành thạo ▪ Số buổi/tỷ lệ tham dự các hoạt động học tập ▪ Số giờ dành cho hoạt động tự học ▪

- **Đánh giá trực tiếp và gián tiếp ở cấp CTĐT:**

Đánh giá trực tiếp	Đánh giá gián tiếp
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Luận văn, khóa luận tốt nghiệp ▪ Bài thi, sản phẩm kết thúc khóa học (Thi tốt nghiệp) ▪ Các kỳ thi đánh giá năng lực đặc thù ▪ Các kỳ thi chuẩn hóa của Hội nghề nghiệp ▪ Các công trình khoa học ▪ Đánh giá của doanh nghiệp về thực tập tốt nghiệp ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tự đánh giá của cá nhân về mức độ đạt được các CĐR (thông qua phiếu hỏi, phỏng vấn) ▪ Tỷ lệ tham dự hoạt động học tập toàn khóa ▪ Nhận xét cuối khóa của Cố vấn học tập ▪

4. Đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra môn học

4.1 Đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra môn học của mỗi người học

Mức độ đạt CDR môn học của mỗi người học có thể được đánh giá trực tiếp và/hoặc gián tiếp:

- Đánh giá trực tiếp:

Bước 1: Lập bảng điểm theo CDR môn học cho mỗi người học. Để có số liệu đánh giá theo CDR, các bài kiểm tra, thi cần được thiết kế sao cho chúng có thể đánh giá người học theo mỗi CDR;

Bước 2: Xác định ngưỡng đạt của môn học theo điểm tổng (ví dụ: 5/10).

Ví dụ:

CDR môn học A	Trọng số (TS)	Điểm TB/10	Điểm TBxTS/10
CLO 1	20%	7	1.4
CLO 2	30%	8	2.4
CLO 3	20%	6	1.2
CLO 4	30%	6	1.8
Điểm môn học			6.8

Ghi chú: Điểm trung bình (TB) được tính dựa trên tất cả các bài kiểm tra, thi.

- Đánh giá gián tiếp: có thể sử dụng mẫu sau đây để mỗi người học có thể tự đánh giá mức đạt đối với mỗi CDR theo thang đo 05 mức (Lê Văn Hào và ctv, 2021):

Chuẩn đầu ra môn học	Tự đánh giá mức đạt chuẩn đầu ra					Điểm/5
	1 (0 – 20%)	2 (20+ – 40%)	3 (40+ – 60%)	4 (60+ – 80%)	5 (80+ – 100%)	
CDR 1:				✓		4
CDR 2:					✓	5
CDR 3:		✓				2
CDR 4:			✓			3
Điểm trung bình (= tổng điểm/số CDR)						3.5

4.2 Đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra môn học của một lớp

Mức độ đạt CDR môn học của một lớp học có thể được xác lập dựa trên kết quả đánh giá trực tiếp của mỗi người học đối với môn học đó, và thường được sử dụng nhằm mục đích nâng cao chất lượng môn học dựa trên mức đạt của mỗi CDR.

Bước 1: Lập bảng điểm theo CDR môn học cho cả lớp;

Bước 2: Xác định ngưỡng đạt của môn học theo điểm trung bình của lớp (ví dụ: 5/10)

Ví dụ:

CDR môn học A	Trọng số (TS)	Điểm TB của lớp/10	Điểm TBxTS/10
CLO 1	20%	6.2	1.24
CLO 2	30%	4.3	1.29
CLO 3	20%	6.5	1.30
CLO 4	30%	7.2	2.16
Điểm trung bình			5.99

Trong trường hợp không có dữ liệu về kết quả đánh giá theo CDR của môn học, có thể tính dựa trên kết quả cuối cùng của mỗi người học đối với môn học, tuy nhiên cách tính này không có thông tin để có thể cải thiện chất lượng môn học theo một CDR nào đó.

Bước 1: Lập bảng điểm môn học cho cả lớp;

Bước 2: Xác định ngưỡng đạt của môn học theo tỷ lệ đạt của người học (ví dụ: 80%)

Họ và tên	Điểm MH/10	Đạt	Chưa đạt
1.	6	x	
2.	4		x
3.	7	x	
4.	8	x	
5.	5	x	
.....			
Tổng		4 (80%)	1 (20%)

5. Đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra chương trình đào tạo

Phần này đề cập đến một phương pháp đánh giá trực tiếp mức độ đạt CDR cấp CTĐT của mỗi người học trên cơ sở đã có các kết quả đánh giá trực tiếp mức độ đạt CDR cấp môn học của người học đó;

5.1 Đánh giá trực tiếp mức độ đạt chuẩn đầu ra chương trình đào tạo của mỗi người học

Bước 1: Lập bảng điểm của người học theo mỗi CDR dựa trên các môn học có tham gia vào việc đạt được CDR theo mức độ tương ứng, ví dụ I/R/M (Introduced/Reinforced/Mastered), mỗi mức độ ứng với trọng số riêng. Trong trường hợp không thể sử dụng tất cả các môn học có tham gia vào việc đạt được CDR thì bước đầu có thể chỉ chọn các môn học cốt lõi (ví dụ các môn học có đóng góp ở mức M hoặc cả M và R).

Ví dụ:

Họ và tên:

CDR n:

Môn học (I/R/M)	Trọng số (TS)	Điểm MH/10	Điểm MHxTS/10
MH 1 (I)	10%	6	0.6
MH 2 (R)	25%	8	2.0
MH 3 (R)	25%	6	1.5
MH 4 (M)	40%	7	2.8
Điểm môn học			6.9

Bước 2: Xác định ngưỡng đạt của mỗi chuẩn đầu ra (ví dụ: 6/10);

Bước 3: Xác định ngưỡng đạt của toàn bộ chuẩn đầu ra (ví dụ: 7/10);

Bước 4: Lập bảng điểm của người học cho toàn bộ CDR (tùy theo mục tiêu của CTĐT, các CDR có thể có trọng số khác nhau).

Ví dụ:

Họ và tên:

Chuẩn đầu ra CTĐT	Trọng số (TS)	Điểm CDR/10	Điểm CDRxTS/10
CDR 1	15%	6.5	0.98
CDR 2	15%	7.2	1.08
CDR 3	25%	6.8	1.70
CDR 4	25%	8.2	2.05
CDR 5	20%	6.0	1.16
Điểm chuẩn đầu ra CTĐT			7.01

Trong trường hợp mỗi CĐR của CTĐT có một vài chỉ số thực hiện (PIs) và mỗi PI được đáp ứng bởi một số môn học thì xác định điểm theo mỗi PI trước, sau đó tính điểm của chuẩn đầu ra dựa theo trọng số của các PIs.

Ví dụ:

Họ và tên:

PI n.1 (của CĐR n):

Môn học (I/R/M)	Trọng số (TS)	Điểm MH/10	Điểm MHxTS/10
MH 1 (I)	10%	7	0.7
MH 2 (R)	25%	6	1.5
MH 3 (R)	25%	6	1.5
MH 4 (M)	40%	9	3.6
Điểm PI n.1			7.3

Họ và tên:

CĐR n:

PI	Trọng số (TS)	Điểm PI/10	Điểm PIxTS/10
PI n.1	30%	7.3	2.19
PI n.2	40%	6.5	2.60
PI n.3	40%	8.2	3.28
Điểm CĐR n			8.07

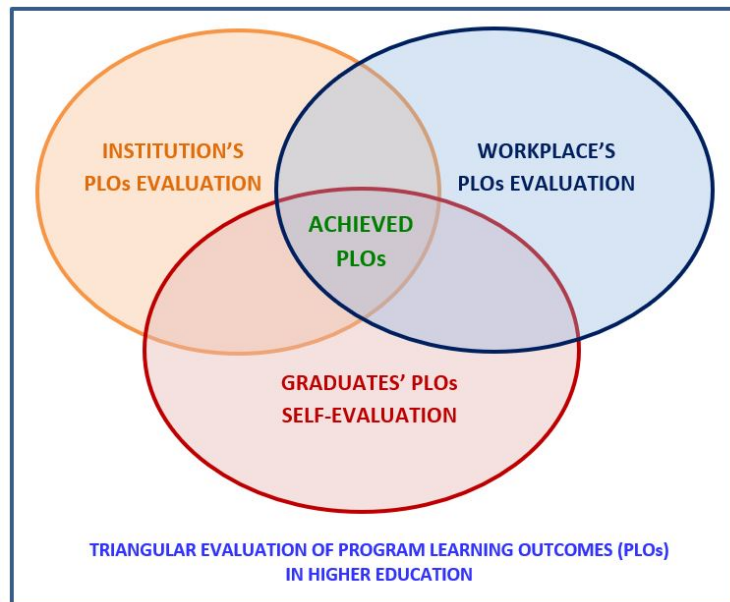
5.2 Đánh giá gián tiếp mức độ đạt chuẩn đầu ra chương trình đào tạo của mỗi người học

Có thể sử dụng mẫu sau đây để mỗi người học có thể tự đánh giá mức đạt đối với mỗi CĐR theo thang đo 05 mức:

Chuẩn đầu ra CTĐT	Tự đánh giá mức đạt chuẩn đầu ra					Điểm/5
	1 (0 – 20%)	2 (20+ – 40%)	3 (40+ – 60%)	4 (60+ – 80%)	5 (80+ – 100%)	
CĐR 1:				✓		4
CĐR 2:					✓	5
CĐR 3:		✓				2
CĐR 4:			✓			3

.....						
Điểm trung bình (= tổng điểm/số CDR)						3.5

Nếu có thể tổ chức lấy thêm đánh giá (gián tiếp) của nơi sử dụng lao động về mức đạt đối với mỗi CDR (Workplace’s PLOs evaluation) thì cùng với kết quả đánh giá trực tiếp của CSGD (Institution’s PLOs evaluation) và kết quả đánh giá gián tiếp đối với người học (Graduates’ PLOs evaluation), CSGD có thể nhận diện được đầy đủ và với độ tin cậy tốt hơn về mức đạt các CDR của CTĐT đối với mỗi người học thông qua việc xác định sự giao thoa về kết quả đánh giá từ ba nguồn thông tin này (Achieved PLOs). Hình II.2 nhằm biểu thị sự giao thoa này (Lê Văn Hào, 2022).



Hình II.2: Sự giao thoa của ba nguồn thông tin trong đánh giá mức đạt CDR của CTĐT

CSGD có thể kết hợp với nơi sử dụng lao động để thiết kế và triển khai các kỳ thi/kiểm tra năng lực đầu ra (đánh giá trực tiếp) như cách làm của Trường Đại học Công nghệ thông tin - Truyền thông, Đại học Thái Nguyên¹⁰. Cách làm này có thể giúp các đề thi/kiểm tra năng lực đầu ra bám sát với yêu cầu của thực tiễn nghề nghiệp, giúp các nhà sử dụng lao động tin tưởng hơn vào chất lượng của người học tốt nghiệp./.

¹⁰ <https://ictu.edu.vn/danh-gia-sinh-vien-tot-nghiep-theo-chuan-dau-ra-nam-2018/>

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- AUN-QA (2020). ASEAN University Network Quality Assurance Guide to AUN-QA Assessment at Programme Level (Version 4.0).
- Bộ GD&ĐT (2010). Công văn số 2196 /BGDDĐT-GDDH, ngày 22/4/2010: Hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo.
- Bộ GD&ĐT (2017). Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, ngày 19/5/2017: Ban hành quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.
- Bộ GD&ĐT (2021a). Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT: Ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học
- Bộ GD&ĐT (2021b). Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT, ngày 22/6/2021: Quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- Bộ GD&ĐT (2024). Thông tư 01/2024/TT-BGDĐT, ngày 05/02/2024: Ban hành Chuẩn cơ sở giáo dục đại học.
- Brigham Young University–Idaho (2024). Writing Course Learning Outcomes. <https://www.byui.edu/executive-strategy-and-planning/institutional-effectiveness/outcomes-and-assessments/learning-outcomes>
- Centre for Teaching Support & Innovation - University of Toronto (2024). Developing Learning Outcomes. <https://teaching.utoronto.ca/resources/dlo/>
- Chamberlain, J. (2011). Who put the ART in SMART goals? Management Services, 55(3), 22-27.
- ĐHQTMĐ (2021). Quyết định số 151/QĐ-ĐHQTMĐ, ngày 19/10/2021: Ban hành Sứ mạng, Tầm nhìn, Giá trị cốt lõi, Mục tiêu giáo dục Trường Đại học Quốc tế Miền Đông giai đoạn 2021 – 2025, định hướng 2030.
- Đinh Thành Việt (chủ biên), Trần Thị Hà Vân (2022). Phát triển, bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo và đo lường đánh giá chuẩn đầu ra. NXB Thông tin và Truyền thông.
- Hồ Thị Nhật (2016). Nguyên tắc cơ bản và các phương pháp đánh giá nhằm cải thiện hoạt động học ở đại học. Nghiên cứu lý luận, số 133, tr 7 - 9.
- Hutchings, P.; Ewell, P. & Banta, T. (2012). AAHE Principles of Good Practice: Aging Nicely. <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/Viewpoint-Hutchings-EwellBanta.pdf>

- Lê Văn Hào (2022). Đo lường và đánh giá mức độ đáp ứng chuẩn đầu ra trong giáo dục đại học (Phần chuyên sâu). Bài giảng tại Trường Đại học Quốc tế Miền Đông.
- Lê Văn Hào (chủ biên), Đinh Đồng Lương, Phan Thị Yến (2021). Hướng dẫn thiết kế, sử dụng Rubric và bộ Rubric mẫu dùng cho hoạt động đánh giá học tập (Version 1.0).
- Nicholls, A. & Nicholls, S. H. (2018). Developing a curriculum: A practical guide. Routledge.
- Ong Chee Bin, J. (2023). Ecosystem Approach to Designing and Implementing Outcomes-Based Education, (C) Education Quality International.
- Quốc hội (2018). Luật giáo dục đại học (sửa đổi).
- Quốc hội (2019). Luật số 43/2019/QH14: Luật Giáo dục.
- Schoepp, K. (2019). The state of course learning outcomes at leading universities, *Studies in Higher Education*, 44:4, 615-627.
- Scott, C. A., McLean, A., & Golding, C. (2019). How peer mentoring fosters graduate attributes. *Journal of Peer Learning*, 12, 29-44.
<https://ro.uow.edu.au/ajpl/vol12/iss1/3>
- University of Wisconsin–Madison (2024). Writing Student Learning Outcomes.
<https://assessment.wisc.edu/student-learning-outcomes/writing-student-learning-outcomes/>